

Evaluating the Effectiveness of the training course "Character Education of TVT Students" Based on the Kirk

Patrick Model

Y. Mahmodi Hekmat^{1*}, M. Arefi², K. Fathi Vajargah³

1. PhD Student of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran 2. Associate Professor, Department of Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. 3. Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

ارزیابی اثربخشی دوره آموزشی «تربیت منش هنرجویان فنی حرفه‌ای» دوره متوسطه بر اساس مدل کرک پاتریک^۱

یعقوب محمودی حکمت^{۱*}، محبوبه عارفی^۲، کورش فتحی واجارگاه^۳

۱. دانشجوی دکتری علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ۳. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

Abstract

Purpose: The main objective of this research was to evaluate the effectiveness of the educational period of the students' education in high school technical and vocational schools.

Method: The present study was a applied research in terms of its purpose and in terms of implementation, it was a pre-test and post-test quasi-experimental research with control group. The statistical population of the study consisted of the students of the last year of the technical and TVT schools of Qom province. Among them, two groups of 30 were randomly selected using available cluster sampling. A researcher-made questionnaire was used in the third and ninth sessions to collect the data in the evaluation of the response level. In the assessment of the level of learning, the beginning of the pre-test period and at the end of the post-test period were performed for the experimental group. Descriptive statistics (mean, standard deviation and variance) and inferential statistics (t-test) were used to analyze the data. The results of the data review showed that the average grades of students' reaction to evaluation at the beginning of the course differ from the end of the course and the average evaluation grades have been improved at the end of the course.

Finding: The study showed that the educational course is effective at the level of reaction and learning, and the average grades of assessment of the behavior of the students in the experimental group in the actual work environment are higher than the average grades of assessment of the behavior of students in the control group.

Key words: Evaluation, Effectiveness, Character education, TVET Curriculum

چکیده

هدف: هدف اصلی این پژوهش، ارزیابی اثربخشی دوره آموزشی تربیت منش هنرجویان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای دوره متوسطه بود.

روش: پژوهش حاضر از نظر هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ اجرا جزء تحقیقات شبه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را هنرجویان سال آخر هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای استان قم تشکیل می‌دادند. از میان آن‌ها، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای در دسترس به صورت تصادفی دو گروه ۳۰ نفره انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها در ارزیابی سطح واکنش، از پرسش‌نامه محقق ساخته در جلسات سوم و نهم استفاده شد. در ارزیابی سطح یادگیری، ابتدای دوره پیش آزمون و در انتهای دوره پس آزمون برای گروه آزمایش اجرا شد. در تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و واریانس) و آمار استنباطی از آزمون تی استودنت استفاده گردید.

یافته‌ها: نشان داد، دوره آموزشی در سطح واکنش و یادگیری اثربخش است و میانگین نمرات رفتار هنرجویان گروه آزمایش در محیط واقعی کار، نسبت به میانگین نمرات ارزشیابی رفتار هنرجویان گروه کنترل بیشتر می باشد.

کلید واژه ها: ارزیابی، اثربخشی، تربیت منش، برنامه درسی فنی و حرفه‌ای

Accepted Date: 2019/07/07

Received Date: 2018/07/22

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۴/۳۱

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۴/۱۶

مقدمه و بیان مسئله

اخلاق، یکی از نیازهای بزرگ جوامع بشری است که در عصر پیش رو، یعنی عصر سراسر تغییرات و توسعه شتابان فناوری‌ها، به یکی از حیاتی‌ترین نیازهای بشر مبدل گشته است و از گذشته‌های دور تاکنون، اخلاق، مورد توجه و تأکید پیامبران الهی، مصلحان، اندیشمندان و فیلسوفان بوده است (Hassani, 2015). حجم عظیم بحث‌ها و مقالات و کتاب‌ها درباره اخلاق نیز، نشان از توجه و نیاز عمیق انسان امروزی به اخلاق است. اخلاق و اخلاقی بودن از عناصر هویت ملی مردم ماست و به نظر می‌رسد از چالش‌های حال و آینده جوامع و بالمآل نظام‌های تربیتی کشورهای جهان خواهد بود (Davari Ardakani, 2012). تعلیم و تربیت، پدیده‌ای چندوجهی است که حوزه‌ها و وجوه گوناگونی دارد؛ یکی از مهم‌ترین و شاید اصلی‌ترین حوزه‌های تربیت، حوزه «تربیت اخلاقی» است. تربیت اخلاقی، بخشی از برنامه تربیتی انسان است که متکفل شکوفایی استعدادهای علمی و عملی اخلاقی بوده و پرورش شخصیتی آراسته به فضایل اخلاقی را مدنظر قرار داده است؛ این‌گونه از تربیت، نه تنها برای سعادت اخروی انسان ضروری است، بلکه زندگی دنیایی وی را نیز، سامان می‌بخشد (Vejdani, Imanie & Saadeghzaadeh, 2012). به اذعان کارشناسان تربیتی کشور ایران، آمارهای موجود در زمینه آسیب‌های اجتماعی، نشان از اشکالات فراوان در زمینه تربیت اخلاقی است. در این میان، در تلاش برای مقابله با بحران‌های اخلاقی، همه جوامع، مداخلاتی را طراحی و اجرا می‌کنند که یکی از مهم‌ترین و نویدبخش‌ترین آن‌ها، مداخلاتی است که توسط نهاد تربیت رسمی و عمومی صورت می‌گیرد و مدرسه، جلوه‌گاه بارز آن است (Hassani, 2014). تحقق برنامه تربیت اخلاقی، یکی از مأموریت‌ها و رسالت‌های اصلی مدرسه است. در کشور ایران، بخش مهمی از فرهنگ عمومی کشور را ارزش‌های اخلاقی تشکیل می‌دهند؛ به طوری که در «نقشه مهندسی فرهنگی کشور» ، یکی از چشم اندازهای فرهنگی در افق ۱۴۰۴، پیشنهادی در اخلاق و رفتار حسنه معرفی شده است؛ همچنین، در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» ایران، تربیت اخلاقی، به عنوان یکی از مأموریت‌های نظام تربیت رسمی و عمومی و همچنین، یکی از ساحت‌های مهم تربیت رسمی قلمداد شده است. با وجود تلاش‌هایی در جهت توسعه مباحث اخلاقی، خلأهای بسیاری در برنامه‌های تربیت اخلاقی در سراسر نظام‌های تربیتی جهان به چشم می‌خورد و نظام تربیتی حاکم بر جامعه کنونی ایران نیز، از این قاعده مستثنی نیست (Haqiqat and Mazidi, 2008). با توجه به این‌که نظام‌های آموزشی هنوز نتوانسته اند رسالت اصلی خود در تربیت اخلاقی را به طور مؤثری به انجام برسانند، لازم است تا دوباره، رسالت اصلی مدرسه مبنی بر آموزش ارزش‌های اخلاقی و انتقال آن‌ها به دانش آموزان، مورد تأمل جدی تری قرار گیرد.

رویکردهای نوینی در تربیت اخلاقی برای رشد اخلاقی دانش آموزان مطرح شده است. رویکردهای مختلفی از قبیل رویکرد رشدی شناختی، رویکرد تبیین ارزش‌ها، رویکرد شناختی تحلیلی، رویکرد

دانش اخلاقی، رویکرد تلفیقی، رویکرد یادگیری شناختی اجتماعی، رویکرد سازه گرایی، رویکرد مراقبت محور و رویکرد تربیت منش برای تربیت اخلاقی در سراسر جهان وجود دارد که معمولاً هر یک از زاویه خاصی به مقوله اخلاق و تربیت اخلاقی نگریسته‌اند (Vejdani and et al, 2012). در نظام آموزش و پرورش کشورهای توسعه یافته، به منظور پاسخ به ضرورت احساس شده تربیت اخلاقی، پژوهش‌های متعددی صورت گرفت که منجر به پیدایش رویکردهای جدیدی در تربیت اخلاقی، به‌ویژه در اوایل قرن بیستم شد. یکی از رایج‌ترین و شاید جامع‌ترین این رویکردها در جهان، رویکرد تربیت منش یا منش پروری در تربیت اخلاقی است. یکی از اثرگذارترین چهره‌های معاصر رویکرد منش پروری در تربیت اخلاقی توماس لیکونا است؛ وی، که یکی از رهبران جنبش جدید تربیت منش است، در کتاب «تربیت کردن برای منش» (۱۹۹۱) برنامه جامع برای تربیت منش ارائه داده است که امروزه در اکثر مدارس آمریکا اجرا می‌شود. این برنامه، در سایر نقاط دنیا نیز مورد توجه قرار گرفته است؛ به همین دلیل، وی به‌عنوان بنیان‌گذار و پدر تربیت منش جدید شناخته می‌شود (Davidson, Lickona and Khmelkov, 2008). در واقع، هرچند رویکرد تربیت منش، از نیمه اول قرن بیستم مطرح بوده است، اما از سال ۱۹۸۰، بنیادگرایی مانند بنت، کیلیپاتریک، ریان و وینی، آن را به‌عنوان جانشینی برای رویکردهایی مانند تبیین ارزش‌ها و دیدگاه رشد اخلاقی کلبرگ مطرح ساختند، اما افرادی همچون لیکونا، آن را به‌عنوان رویکردی جامع، که نقشی کلیدی در رشد اخلاقی ایفا می‌کند، معرفی می‌نمایند. این رویکرد، که امروزه در جهان غرب، بیش از سایر رویکردها مورد اقبال و توجه قرار گرفته است، بر این اندیشه استوار است که شهروندان هر جامعه به‌ناچار باید بر اساس یک منش ویژه و نظام ارزشی خاصی تربیت و جهت داده شوند (Haqiqat and Mazidi, 2008). رویکرد منش پروری، که یکی از رویکردهای مهم در قلمرو آموزش ارزش‌ها است، نوعی سازگاری نیز با مبانی و اصول آموزش و پرورش در انتقال ارزش‌های دینی ما دارد (Rezaei, 2012)، و بر تعیین و تثبیت ارزش‌ها از جانب بزرگان فرهنگی و اجتماعی و یا توسط نهادهای آموزشی، تربیتی و مذهبی و فرهنگی و احیاناً سیاسی، اصرار می‌ورزد که به‌نوعی در نظر فراگیران از اعتبار و مزیت لازم برخوردار است (Rahnemae, 2004).

آموزش و پرورش اخلاقی، کمک به آموزش مداوم دانش آموزان و معلمان است تا رابطه‌ای اخلاقی و پویا بین خود و دیگران برقرار نمایند (Semetsky, 2009)؛ بر این اساس، یکی از کاربردهای عملی بااهمیت و اساسی منش پروری در تربیت اخلاقی را می‌توان در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای آموزش و پرورش ملاحظه نمود؛ چراکه مشاهدات نگارنده، در مقام مدرس هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای، حاکی از آن است که در کلاس‌های درس و کارگاه‌های عملی هنرستان، تأکید زیادی بر یادگیری مطالب تخصصی می‌شود، به‌طوری‌که صمیمی بودن با هنرجویان، احترام گذاشتن به آن‌ها، انگیزه و امیدواری بین آن‌ها، آداب صحیح معاشرت، مسئولیت‌های حرفه‌ای و تعهد کاری مورد غفلت

قرار می‌گیرد و در واقع، در تجربه زیسته هنرجویان رشته‌های فنی، اخلاق حرفه‌ای و منش حرفه‌ای گری کمتر ظهور و بروز می‌یابد. هنرآموزان و استادکاران، بیش‌ترین اهمیت را برای آموزش مطالب فنی قائل هستند و تلاش خیلی کمی برای رشد شایستگی‌های غیر فنی از جمله مهارت‌های کلامی و ارتباطی هنرجویان به عمل می‌آورند. این مسئله، منجر به مغفول ماندن مسائل مرتبط با محیط کار آینده هنرجویان در برنامه درسی فنی و حرفه‌ای خواهد شد. اخلاق حرفه‌ای، قواعدی است که افراد باید در حرفه خود رعایت کنند (Sultana, 2014)؛ امروزه مبحث اخلاق حرفه‌ای، نقش پراهمیتی در جهان یافته به‌گونه‌ای که مراکز آموزشی سراسر جهان را برای تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی در راستای درک، بهبود و توسعه آن به تکاپو انداخته است (Perri, Callanan, Rotenberry and Oehlers, 2009). بر این اساس، بسیاری از ویژگی‌ها و خصوصیات حرفه‌ای گری می‌باید در محیط کارگاه و ضمن فعالیت‌های عملی به کمک تربیت منش اخلاقی آموخته شود. (Brockmann, 2008) Clarke and Winch اخلاق حرفه‌ای و مهارت‌های غیر فنی فارغ‌التحصیلان رشته‌های فنی را از منظر استادان موردبررسی قرار داده‌اند. آن‌ها در پژوهش خود هجده شایستگی غیر فنی را شناسایی می‌کنند. به‌زعم آن‌ها، مهم‌ترین شایستگی‌ها برای دانش‌جویان کاردانی، مهارت‌های ارتباطی، مدیریت زمان، تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری است. (MacNeil, Prater & Busc, 2009) در پژوهشی به‌منظور بررسی اثرات فرهنگ و فضای مدرسه بر موفقیت دانش‌آموزان به تأثیر آموزش مبتنی بر تربیت منش در بهبود یادگیری و افزایش مسئولیت‌پذیری یادگیرندگان اشاره می‌کنند. همچنین در این پژوهش به مزایای آموزش مبتنی بر تربیت منش نسبت به آموزش محتوا محور پرداخته شده است. آن‌ها در بیان این مزایا به مدیریت عواطف منفی، رشد ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان، کاربرد فرهنگ و اخلاق به‌صورت فردی و سازمان‌یافته، ارزشیابی چندجانبه یادگیری اخلاقی، دستیابی به شایستگی‌های اخلاقی از طریق مشاهده و همچنین ایفای نقش در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده، اشاره می‌کنند. سامی و هوی (Sammy, Hoi, 2014) در پژوهشی به تأثیر آموزش مشارکتی در رشد سواد فرهنگی و اخلاقی هنرجویان فنی و حرفه‌ای هنگ کنگ می‌پردازند. (2016) Dodds در پژوهشی نقش تربیت منش را در رفتار احساسی-اجتماعی دانش‌آموزان و رشد مهارت‌های ارتباطی، مسئولیت‌پذیر بودن و تلاش برای آموختن و اخلاقی بودن بررسی می‌کند.

با توجه به این‌که امروزه، تحت شرایط پیچیده اجتماعی جامعه کنونی، کارفرمایان، کارآفرینان و کارگزاران و کارکنان فقط به مهارت صرف فنی نیاز ندارند، بلکه نیازمند مهارت‌های غیر فنی و عمومی دیگری نیز هستند که لازم است آن‌ها را پیش از یادگیری مهارت‌های فنی بیاموزند تا بتوانند در محیط کار موفق باشند؛ در پژوهش حاضر، اجرا و ارزشیابی اثربخشی نوعی برنامه درسی تربیت اخلاقی به‌عمل‌آمده است. این برنامه درسی هدفمند تربیت اخلاقی، مبتنی بر رویکرد تربیت منش لیکونا و بر اساس اصول استخراج‌شده تربیت منش هنرجویان در پژوهشی پدیدارشناسانه توسط

محقق دریکی از هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای شهرستان قم است. امروزه، ثابت شده است که توفیق یک کشور، در زمینه‌های گوناگون فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، در گرو برخورداری از یک نظام آموزشی منسجم و پویا است، اما، هرگز نمی‌توان ادعا نمود که آموزش، به‌خودی‌خود، سودمند است مگر این‌که از آموزش‌های ارائه‌شده، ارزشیابی به عمل آید. در این راستا، برای تعیین ارزش دوره‌های آموزشی، مدل‌ها و الگوهای متعددی وجود دارد که یکی از مهم‌ترین و شاید غالب‌ترین آن‌ها، الگوی ارزشیابی اثربخشی دونالد کرک پاتریک است. در پژوهش حاضر، ارزیابی میزان اثربخشی این دوره آموزشی، در بازه زمانی کارورزی هنرجویان، بر مبنای این رویکرد ارزشیابی به انجام رسیده است. در ادامه، به ارائه شرح مختصری در خصوص دو الگوی به‌کاربرده شده در این پژوهش، یعنی الگوی تربیت منش لیکونا و نیز، الگوی ارزشیابی اثربخشی کرک پاتریک پرداخته می‌شود.

الگوی تربیت منش

یکی از رویکردهای تربیت اخلاقی، رویکرد تربیت منش است که در آن، بر ایجاد و پرورش چند ارزش اساسی تأکید می‌شود (Ryan and Bohlin, 1999). این رویکرد، ریشه در عقاید فلاسفه یونان باستان، یعنی سقراط، افلاطون و به‌ویژه، ارسطو دارد؛ این فلاسفه، معتقد بودند که انسان، باید فضیلت‌مندانه زندگی کند و اخلاق، به‌تمامی اعمال انسان، یعنی به تمام زندگی او مربوط می‌شود (Vejdani and et al, 2012). رویکرد تربیت منش، در میان سایر رویکردهای اخلاقی، قدمت بیش‌تری داشته و از گذشته دور مورد توجه صاحب‌نظران و متفکران بوده است؛ در این میان، یکی از حامیان جدی رویکرد تربیت منش در عصر حاضر، توماس لیکونا است که تربیت منش را عبارت از «تلاش عمدی برای کمک به افراد، جهت درک ارزش‌های اخلاقی اصیل، مراقبت از آن‌ها و عمل بر مبنای آن‌ها» می‌داند؛ به عقیده وی، در عصر حاضر، چند عامل اساسی موجب توجه بیش‌تر به تربیت منش شده است که عبارت‌اند از: ۱) ضعیف شدن نقش خانواده در تربیت کودکان و نوجوانان به علت‌های گوناگونی همچون افزایش آمار طلاق؛ ۲) افزایش آسیب‌پذیری کودکان و نوجوانان به علل مختلفی همچون زیاد شدن شکاف نسلی؛ ۳) اهمیت و نقش مهم ارزش‌های اخلاقی در ترمیم آسیب‌های اجتماعی و جلوگیری از انحرافات اخلاقی؛ و ۴) توجه روزافزون به فردگرایی و نسبیت‌گرایی (Lickona, 1993).

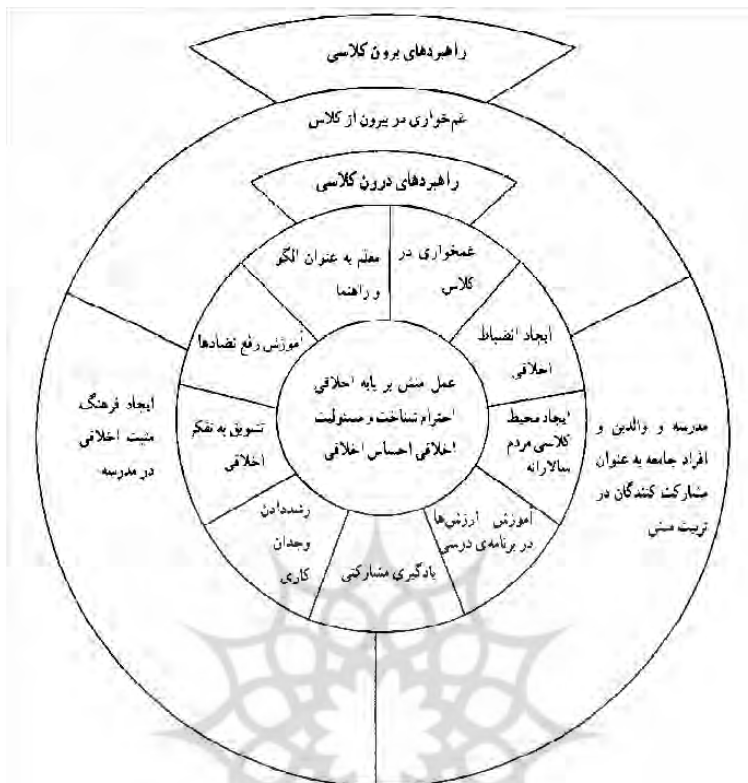
این عوامل، سبب شده‌اند که ضرورت پرداختن به تربیت منش در نظام‌های رسمی آموزشی بیش از هر زمان دیگری احساس شود؛ به‌علاوه، همان‌طور که پیش‌از این نیز گفته شد، تعلیم و تربیت در عصر حاضر، تأکید زیادی بر روی برخی از جنبه‌های روانی انسان همچون هوش و خلاقیت داشته و بُعد انسانی فراگیران، که اصالتاً در رویکرد تربیت منش مورد تأکید قرار می‌گیرد را، مورد غفلت و فراموشی قرار داده است (Armand, 2008). به‌عبارت‌دیگر، منش، مجموعه‌ای از خصایص نسبتاً ثابتی

است که با عمل مرتبط است؛ یعنی چیزی بیش از مهارت در استدلال بوده و علاوه بر باورها، شامل انگیزش مناسب، قدرت اراده برای کنترل عواطف و مقاومت در برابر خواسته‌های نامعقول است و از راه تکرار و تمرین رفتارهای اخلاقی که سبب پیدایش عادات اخلاقی مناسب می‌شوند، به دست می‌آید. فردی باتربیت صرف علمی، استواری کم‌تری دارد نسبت به فردی که در زمینه‌ی تصمیم‌گیری یا پایداری، مهارت‌آموزی و تمرین کرده باشد؛ بنابراین، در این الگو، استدلال، اراده، عاطفه و رفتار باهم مدنظر قرار می‌گیرند (Carr, 1999). با توجه به این‌که به اعتقاد برخی، الگوی ارائه‌شده توسط لیکونا در تربیت منش، نسبت به سایر الگوهای ارائه‌شده در این زمینه، از جامعیت بیشتری برخوردار است (Pilcher, 2003)، در پژوهش حاضر نیز، به معرفی و کاربرد این الگو پرداخته شد. لیکونا، تربیت منش را اندیشیدن و تلاش مضاعف برای رشد شخصیت خوب در افراد و یا آموزش ساده به آن‌ها دانسته است تا صحیح را از غلط و درستی را از نادرستی تشخیص دهند؛ به عقیده وی، تربیت منش از سه بخش مشترک دانایی اخلاقی، احساس اخلاقی و رفتار اخلاقی تشکیل شده است؛ به عبارت دیگر، شخصیت خوب، دربردارنده آگاهی نسبت به خوبی‌ها، گرایش به سمت خوبی‌ها و انجام عادت‌های خوب در فکر و ذهن، قلب و رفتار است (Lickona, 1991). مطابق دیدگاه لیکونا، باید ارزش‌ها و مسائل اخلاقی را به جوانان و نوجوانان آموزش داد تا شخصیت اخلاقی آنان خوب شکل بگیرد، چراکه این‌گونه نیست که شخصیت اخلاقی انسان‌ها به صورت خودکار رشد یابد، بلکه این رشد در سایه تعلیم و تربیت تحقق پیدا خواهد کرد (Rezaei, 2012). به‌طور کلی، از نظر حامیان این رویکرد، تربیت منش یکی از مهم‌ترین رویکردهای جهان در تربیت اخلاقی است و مستلزم تعهد بالای کارکنان اداری و آموزشی مدارس می‌باشد، اما درعین حال، تربیت منش، نوعی سرمایه‌گذاری همه‌یاهیج نیست، بلکه حتی اگر نتوان کل یک مدرسه را در جهت آن، تجدید سازمان نمود، بازهم می‌توان تجارب معنی‌داری را برای رشد این نوع تربیت در دانش‌آموزان فراهم ساخت؛ لذا، حامیان این رویکرد، تجارب متنوعی را طراحی کرده و در اختیار مسئولین قرار می‌دهند؛ در این میان، حامیان این رویکرد، بر ضرورت آموزش متون دینی به‌ویژه ارزش‌های اخلاقی و دینی تأکید بسیاری کرده‌اند (Haqiqat and Mazidi, 2008).

یکی از مهم‌ترین عناصر محتوایی برنامه درسی رویکرد تربیت منش، استفاده از داستان‌هایی همراه با نکته‌های روشن اخلاقی است؛ البته به عقیده (Lickona, 1991) تدریس ارزش‌های اخلاقی از طریق داستان‌گویی، صرفاً یک سرگرمی نخواهد بود، بلکه شامل نوعی مشارکت فعال میان دانش‌آموز و مربی است که به این وسیله، ارزش‌های موردنظر، منتقل خواهند شد؛ بااین‌حال، مربیان باید بدانند که چه مواد آموزشی را انتخاب کرده و چه نوع داستان‌هایی را برگزینند تا نتیجه لازم را دریافت کنند (Sanchez, 1998). در این میان، یکی از معروف‌ترین روش‌های تربیت منش، روش سقراطی است که در سال‌های اخیر، به‌ویژه با استفاده از وسایل سمعی و بصری و با نمایش فیلم‌های اخلاقی گسترش یافته است (Lickona, 1993)؛ در این روش، که مبتنی بر پرسش و پاسخ، بحث

گروهی و انجام تکالیف فردی و گروهی است، آموزش با طرح سؤالاتی اخلاقی از طرف معلم آغاز می‌شود و سپس، فیلمی سه‌بخشی، در یکی از زمینه‌های اخلاقی به نمایش درمی‌آید که در طول آن، قبل و بعد از دیدن هر بخش از فیلم، فراگیران، در یک سلسله از بحث‌ها و پرسش و پاسخ‌های اخلاقی که معمولاً از سوی معلم مطرح می‌شود، شرکت می‌کنند و بعد از نمایش فیلم، مجدداً معلم، تکالیفی را برای فراگیران تعیین می‌کند (Haqiqat and Mazidi, 2008). در این رویکرد، معلم، نقش الگویی دارد و در مقام رهبر کلاس باید ویژگی‌هایی مانند از خودگذشتگی، تعهد، دانش نسبت به موضوع، مهارت‌های ارتباطی خوب، قدرت هوش و تخیل، تعهد به معیارها و اصول اخلاقی، توانایی انجام کار گروهی و حس شوخ‌طبعی داشته باشد (Ryan, 1993).

هدف آرمانی رویکرد تربیت منش، پرورش انسان فضیلت‌مدار، عاقل و شهروندی خوب که تابع قوانین و دارای شایستگی مدنی است، می‌باشد؛ اهداف کلی و واسطه‌ای این رویکرد نیز بسیار فراوان هستند و شامل کلیه فضایل شخصی و اجتماعی می‌شوند؛ بر این اساس، می‌توان اهداف رویکرد تربیت منش را در دو دسته‌ی کلی اهداف فردی و اهداف اجتماعی تقسیم نمود؛ اهداف فردی عبارت‌اند از: صداقت؛ وظیفه‌شناسی؛ احترام به حقوق همه مردم؛ عدالت‌خواهی، انصاف و تعهد؛ احترام به آزادی بیان؛ همدلی؛ احترام به نظم، افتخار به کار و احترام به پیشرفت دیگران؛ و شجاعت، به‌ویژه در بیان عقیده؛ اهداف اجتماعی نیز، عبارت‌اند از: میهن‌پرستی؛ درک حقوق و تعهدات شهروندی؛ احترام به قانون اساسی؛ احترام به منابع قدرت مشروع محلی و کشوری؛ دفاع از مفهوم دولت دموکراتیک در مقابل سلطه‌گری؛ پذیرش نهادهای اجتماعی خانواده، مذهب، مدرسه و غیره؛ پذیرش مفهوم جمع‌گرایی و تکررگرایی؛ و نیز، درک نیاز به وجود یک سیستم قضایی برای حمایت از کلیه‌ی شهروندان (Haqiqat and Mazidi, 2008). لیکونا همچنین، معتقد است که زمانی برنامه‌های تربیت منش مؤثر خواهند بود که در آن، والدین و دیگر نهادهای اجتماعی، همکاری لازم را داشته باشند؛ به تعبیر او، در مدرسه باید نوعی فرهنگ مثبت اخلاقی حاکم باشد و علاوه بر معلم، سایر کارکنان مدرسه نیز، نقش خود را در تربیت منش به‌خوبی ایفا کنند؛ به این منظور، لیکونا، برای الگوی خود، دو سطح درون کلاسی و برون کلاسی در نظر می‌گیرد (mehrmohammadi, 2009) که هر کدام راهبرهای خاص خود را اقتضا می‌کنند (شکل ۱). با این حال، همان‌طور که پیش‌از این نیز گفته شد، لازم است دوباره تأکید شود که تربیت منش، نوعی سرمایه‌گذاری همه‌یاهیچ نیست، بلکه حتی اگر نتوان کل یک مدرسه را در جهت آن، تجدید سازمان نمود، باز هم می‌توان تجارب معنی‌داری را برای رشد این نوع تربیت در دانش‌آموزان فراهم ساخت (Haqiqat and Mazidi, 2008).



شکل ۱: الگوی تربیت منش لیکونا (Arrmand, 2008)

البته، این نکته را نیز نباید از نظر دور داشت که تربیت منش، موضوعی پیچیده است که نسل‌های زیادی با آن درگیر بوده‌اند؛ ارزش‌ها و هنجارهای رفتاری از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شوند و مدارس در این مورد مسئولیت بزرگی را بر دوش دارند؛ اگرچه نوعی توافق عمومی وجود دارد که مدارس باید فعالیت بیشتری را برای تدریس تربیت منش انجام دهند، اما اجماع عمومی اندکی در مورد این که معلمان چگونه باید این وظیفه را انجام دهند وجود دارد (Zarafshaan, 2012). در هر صورت، تربیت منش و شخصیت، به صورت اتفاقی تحقق نمی‌یابد، بلکه به صورت نتیجه و تلاشی سخت حاصل می‌شود.

الگوی ارزشیابی اثربخشی کرک پاتریک

ارزشیابی آموزشی، یکی از چالش‌زاترین و بحث‌انگیزترین حوزه‌های معرفت بشری است؛ زیرا، همان‌طور که از نام آن آشکار است، درگیر چگونگی‌های ارزشی و داوری‌های مبتنی بر ارزش‌ها است و از این رو، در کم‌تر زمینه‌ی این حوزه، میان صاحب‌نظران اتفاق نظر وجود دارد؛ این پیچیدگی‌ها زمانی فزونی می‌یابد که ارزشیابی در قلمرویی همچون اثربخشی آموزش مورد توجه قرار گیرد؛ اثربخشی

آموزش را می‌توان میزان انطباق رفتار دانش‌پژوهان با انتظارات، خواسته‌ها، انجام درست‌کارها، میزان مهارت، دانش و نگرش کسب‌شده در اثر آموزش، تعریف نمود (Fathi, Vajargah, 2006).

اثر بخشی آموزشی، مستلزم وجود الگویی جامع است که در آن مواردی همچون، بررسی دوره‌های آموزشی (سرفصل و محتوا، ویژگی‌های اساتید، نحوه‌ی برگزاری دوره و غیره)، بررسی‌هایی پیرامون فراگیران (تلاش فرد در فراگیری مطالب دوره، ارتباط دوره با شغل فراگیران و غیره) و بررسی محیط کار (امکانات لازم جهت به‌کارگیری آموخته‌های فرد، جابه‌جایی شغلی و غیره)، مورد توجه قرار گیرند. تاکنون الگوهای گوناگونی برای ارزشیابی ارائه شده است، اما باین وجود، برخی از آن‌ها از اعتبار و مقبولیت بیش‌تری برخوردارند و سازمان‌ها و شرکت‌های معتبر و تراز جهانی بیش‌تر از آن‌ها استفاده کرده‌اند (Khorasani and Rashtiani, 2012). یکی از بانفوذترین و جامع‌ترین الگوهای ارزشیابی و اثربخشی آموزش، الگویی است که توسط دونالد کرک پاتریک^۱ معرفی شده است که بیش‌تر مدل‌های ارزشیابی مشهور در سال‌های گذشته، بر اساس این الگو بنا شده‌اند (Sarkar, 2015). توجیه پاتریک برای ارائه و توسعه این الگو، مبهم بودن اصطلاح ارزشیابی بود؛ در واقع این الگو، تمامی مراحل، ملاک‌ها و الگوهای مختلف ارزیابی را که در طول سال‌ها تراکم یافته بود، باهم ترکیب کرده (Kirkpatrick and Kirkpatrick, 2007) و الگوی جامعی در این زمینه ارائه نموده است. بر این اساس، الگوی کرک پاتریک، الگویی جامع، ساده و عملی برای بسیاری از موقعیت‌های آموزشی توصیف شده که به وسیله بسیاری از متخصصان، به عنوان معیاری برای این حوزه شناخته می‌شود و از سازگاری مناسبی برای ارزشیابی محصولات ارتباطی فنی و خدماتی در سازمان‌ها (Bucur, 2015)، همچون ارزیابی نتایج یادگیری در آموزش عالی (Praslova, 2010) برخوردار است.

این الگو که معمولاً برای آموزش حرفه‌ای و ارزشیابی آموزش در دوره‌های کوتاه‌مدت به کار می‌رود (Cioca and Duta, 2011)، مدل مناسبی برای بررسی نتایج آموزش‌های نوآورانه و ارزشیابی میزان یادگیری در سازمان‌ها می‌باشد (Moldovan, 2015). این الگو، که بخش عمده‌ای از الگوهای قبلی را در خود دارد، شامل ۴ سطح برای ارزشیابی (جدول ۲) است که عبارت‌اند از: سطوح واکنش^۲، یادگیری^۳، رفتار^۴ و نتایج^۵. ارزشیابی در دو سطح اولیه (واکنش و یادگیری) در درون محیط آموزشی صورت می‌گیرد و دو سطح پایانی ارزشیابی (رفتار و نتایج) در محیط کار کارکنان اندازه‌گیری می‌شود.

1. Donald L. Kirkpatrick

2. Reaction

3. Learning

4. Behavior

5. Results

جدول (۲): خلاصه الگوی ارزشیابی کرک پاتریک

| نوع ارزشیابی | متغیرها و زمینه‌های سطوح ارزشیابی | منظور اصلی |
|--------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| فوری | سطح ۱ | بررسی واکنش‌ها (عکس‌العمل‌ها) |
| فوری | سطح ۲ | سنجش یادگیری |
| پیگیری | سطح ۳ | تغییر در رفتار |
| پیگیری | سطح ۴ | نتایج به‌دست‌آمده |

بر این اساس، با توجه به این که چارچوب پژوهش حاضر، بر مبنای الگوی چهارسطحی ارزشیابی اثربخشی کرک پاتریک می‌باشد، لازم است تا توضیح مختصری در خصوص ویژگی‌های هر یک از این سطوح ارائه گردد.

سطح اول: ارزشیابی واکنش

متداول‌ترین نوع ارزشیابی در سازمان‌ها عبارت از بررسی عکس‌العمل‌ها و واکنش‌های کارآموزان، بلافاصله پس از پایان دوره آموزشی است؛ این ارزشیابی که از آن تحت عنوان «سطح اول» ارزشیابی نام‌برده می‌شود، عمدتاً با استفاده از پیمایش به دنبال آن است تا نظرات کارآموزان را در خصوص کیفیت دوره آموزشی به تصویر بکشد و درعین حال، پیشنهادها آنان را برا بهبود دوره موردنظر، مشخص نماید. ارزشیابی واکنش، همان اندازه‌گیری رضایت مشتری است؛ درواقع، اگر قرار است برنامه آموزشی ما اثربخش باشد، مهم است که یادگیرندگان، واکنش مطلوبی به آن نشان دهند (Kirkpatrick and Kirkpatrick, 2007)؛ لذا، ارزشیابی واکنش‌ها یا عکس‌العمل‌ها دارای این ارزش است که می‌تواند بازخوردی فوری برای عملکرد مدرس دوره و نیز پیشنهادهایی برای بهبود خود دوره و برنامه آموزشی فراهم سازد؛ لازم به ذکر است که متداول‌ترین روش در این سطح، استفاده از پرسشنامه‌های نظرخواهی است (Fathi and Dibavajari, 2011).

سطح دوم: ارزشیابی یادگیری

در سطح دوم نیز، این سؤال مطرح می‌شود که آیا کارآموزان واقعاً آنچه را که دوره درصدد دستیابی به آن بوده است را یاد گرفته‌اند یا خیر؟ مدرسان دوره‌های آموزشی، به دنبال تحقق اهداف در سه سطح دانشی، نگرشی و مهارتی هستند و اندازه‌گیری یادگیری از آن جهت حائز اهمیت است که هیچ تغییری در رفتار روی نمی‌دهد مگر این که یک یا هر سه این سطوح یادگیری تحقق یابند؛ بنابراین و از آنجاکه اندازه‌گیری یادگیری، نسبت به اندازه‌گیری واکنش‌ها، مشکل‌تر و زمان‌برتر می‌باشد، توجه به سه سطح دانش، نگرش و مهارت که از پیش در اهداف ذکرشده‌اند و نیز، استفاده از یک گروه کنترل^۱ برای اندازه‌گیری‌ها ضروری است (Kirkpatrick, 2012). به‌طورکلی، روش‌های مختلفی برای ارزشیابی میزان یادگیری شرکت‌کنندگان و استفاده از آن برای قضاوت در مورد

^۱. Control group

اثربخشی دوره‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ در یک برداشت کلی، حداقل پنج روش را می‌توان در این راستا مدنظر قرارداد که عبارت‌اند از: آزمون‌های استاندارد^۱، آزمون‌های ملاک-مرجع^۲، قراردادهای یادگیری^۳، خودارزیابی^۴ و کوئیزهای کلاسی، بازی‌ها و تکالیف در منزل^۵ (Fathi and Dibavajari, 2011).

سطح سوم: ارزشیابی رفتار

در سطح سوم، این پرسش مطرح می‌شود که دوره آموزش، چه تأثیری بر عملکرد کارآموزان شرکت‌کننده در محیط کار آنان داشته است؛ به عبارت دیگر، آیا بر اثر اجرای دوره، عملکرد و رفتار حرفه‌ای کارآموزان بهبود یافته است؟؛ واضح است که پاسخ‌گویی به این سؤال، بسیار پیچیده‌تر و دشوارتر از ارزشیابی دو سطح اول است. مطالعات و پژوهش‌های متعدد در این زمینه نیز، نشان داده‌اند که بیش از نیمی از محتوای دوره‌های آموزشی هرگز در محیط کاری و شغلی فرد به کاررفته نمی‌شوند و این امر به آن معنا است که بخش مهمی از منابع آموزشی اتلاف می‌شوند؛ از این رو، امروزه، ارزشیابی میزان تغییر رفتار ناشی از دوره‌های آموزشی، از توجه روزافزونی در سازمان‌ها برخوردار شده است (Kirkpatrick and Kirkpatrick, 2007).

لازم به ذکر است که روش‌های مختلفی می‌توانند برای ارزشیابی در این سطح مورد استفاده قرار گیرند که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: نظرخواهی از مدیران، نظرخواهی از کارآموزان، نظرخواهی از همکاران افراد شرکت‌کننده در دوره، مشاهده شغل، مصاحبه و نیز، ثبت نتایج کار (محصول یا خدمات)، میزان حضور، سرعت انجام کار، بررسی عملکرد و سایر روش‌های مستندسازی عملکرد شغلی.

سطح چهارم: ارزشیابی نتایج

پرسش اساسی در سطح چهارم نیز، این است که سازمان چه نفعی از برگزاری دوره آموزشی اجرایشده برده است؟ و یا اثرات سازمانی دوره چه بوده است؟ این نوع ارزشیابی بسیار دشوار بوده و مستلزم گذشت حداقل ۱ تا ۲ سال از زمان برگزاری دوره می‌باشد و مستلزم طی یک فرآیند مرحله‌ای نظام‌دار است. ارزشیابی نتایج، یعنی سطح چهارم ارزشیابی، بیش‌ترین چالش را در میان متخصصان آموزش به وجود آورده است (Fathi and Dibavajari, 2011). لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر، با توجه به پیچیده بودن و زمان‌بر بودن سطح چهارم ارزشیابی، یعنی ارزشیابی نتایج، ارزشیابی اثربخشی دوره آموزشی تربیت منش مبتنی بر الگوی لیکونا، صرفاً تا سطح سوم الگوی مذکور پیگیری می‌شود.

¹. Standardize tests

². Criterion-refrenced

³. Learning contracts

⁴. Self-evaluation

⁵. Class quizzes, Games and Homeworks assignment

- در ادامه، روش پژوهش و یافته‌های آن در پاسخ به سؤالات زیر، ذکر می‌شود:
- (۱) آیا از دیدگاه هنرجویان، دوره آموزشی تربیت منش، در سطح اول ارزشیابی (واکنش)، اثربخش بوده است؟ (بررسی رضایت‌مندی هنرجویان از دوره اجراشده در دو بار اجرای اوایل دوره و پایان دوره و مقایسه نتایج آن‌ها)
 - (۲) آیا اجرای دوره آموزشی تربیت منش، در سطح دوم ارزشیابی (یادگیری)، اثربخش بوده است؟ (بررسی سطح دانشی، نگرشی و مهارتی هنرجویان و مقایسه نتایج آن پیش و پس از برگزاری دوره)
 - (۳) آیا دوره آموزشی تربیت منش هنرجویان، در سطح سوم ارزشیابی (رفتار)، اثربخش بوده است؟ (مقایسه پاسخ‌های استادکارهای هنرجویان گروه آزمایش و کنترل به پرسشنامه سطح سوم).

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع تحقیقات شبه آزمایشی است که از طرح پژوهشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با استفاده از گروه کنترل استفاده می‌کند. جامعه آماری این پژوهش، همه هنرجویان سال آخر شاغل به تحصیل در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای استان قم در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بودند. به دلیل پیچیدگی و زمان‌بر بودن مراحل پژوهش، هنرستان‌های اندکی تمایل به اجرای پژوهش داشتند؛ به همین دلیل از روش نمونه‌گیری در دسترس به صورت خوشه‌ای استفاده شد. هنرستان شهید چمران قم که دارای ۱۲ کلاس در ۶ رشته بود، انتخاب گردید. در طول سال تحصیلی هنرجویان هر رشته در دو کلاس ۱۵ نفری در کلاس‌های عملی کارگاهی و برای دروس نظری در یک کلاس ۳۰ نفری سازمان‌دهی شده بودند. از میان ۶ رشته مختلف، رشته‌های تأسیسات و الکتروتکنیک به صورت تصادفی انتخاب شدند. هنرجویان یکی از کلاس‌های هر رشته (مجموعاً ۳۰ نفر) به عنوان گروه آزمایش و دو کلاس ۱۵ نفری دیگر رشته‌های تأسیسات و الکتروتکنیک برای گروه کنترل انتخاب شدند.

ابتدا متنی آموزشی، متناسب با ساختار متون درسی هنرجویان، یعنی شامل عنوان، موضوع، اهداف کلی، جزئی و رفتاری، استفاده از وسایل کمک‌آموزشی مانند داستان و فیلم و غیره، توسط محقق، تدوین و پس از تعدیل و اصلاحات نهایی، زیر نظر برخی متخصصین حوزه تربیت اخلاقی و استاد راهنما، با استفاده از روش آموزش مستقیم و در برخی موارد، روش بحث گروهی، در گروه آزمایش تدریس شد. متون آموزشی تربیت منش، بر اساس، مطالعات انجام‌شده توسط محقق، در ۷ مؤلفه اساسی شامل (۱) احترام و مسئولیت‌پذیری؛ (۲) خودشناسی و خویشتن‌بانی؛ (۳) جامعه‌پذیری و مشارکت فعالانه؛ (۴) تفکر انتقادی و خلاقانه؛ (۵) معنویت و زندگی هدفمند؛ (۶) سخت‌کوشی و توانمندسازی؛ و (۷) یادگیری مادام‌العمر و آموزش به دیگران؛ تدوین و ارائه شد. بر این اساس، با در نظر گرفتن سطوح سه‌گانه دانش، نگرش و مهارت، متن آموزشی تدوین‌شده، در طول سال تحصیلی

۹۶-۹۷ برای هنرآموزان گروه آزمایش، در کنار دیگر مواد آموزشی مرسوم، قبل از ساعت درس عملی کارگاهی تدریس شد و در مقابل، هنرآموزان گروه کنترل نیز، طبق روال معمول به تحصیل در این هنرستان مشغول بودند.

ابتدا یک جلسه آموزشی برای معاون فنی هنرستان، سرپرستان بخش و مسئولین کارگاه تأسیسات و الکتروتکنیک و هنرآموزان مرتبط با هنرجویان گروه آزمایش برگزار شد. در این جلسه دستورالعمل و فرایند پژوهش، تبیین رویکرد تربیت منش در تربیت اخلاقی و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی در روش یادگیری مشارکتی آموزش داده شد. برای هنرجویان گروه آزمایش ۹ جلسه آموزشی ۷۵ دقیقه‌ای برگزار شد. جلسه اول باهدف آشنایی آن‌ها با برنامه آموزشی و اهمیت کسب شایستگی‌های غیر فنی در هنرستان اجرا شد و هنرجویان پرسش‌نامه محقق ساخته را پاسخ دادند. در جلسه دوم با پخش مستندی از سری رئیس نامحسوس و کلیپی از مأموریت‌های آتش‌نشان‌ها، مفاهیم مسئولیت‌پذیری، احترام، اخلاق مراقبت، نظم و انضباط و در آخر جلسه حدود و ثغور اطاعت و فرمان‌برداری آموزش داده شد. در جلسه سوم روش‌های خودشناسی، خودآگاهی، اعتماد به نفس، خویشتن‌بانی، همدلی و انصاف، مصادیق رعایت تقوا در محیط کار به روش بحث گروهی و یادگیری مشارکتی آموزش داده شد و در آخر هنرجویان پرسش‌نامه مربوط به سطح اول ارزشیابی را تکمیل نمودند. جلسه چهارم به آموزش جامعه‌پذیری هنرجویان و لزوم مشارکت فعالانه آن‌ها در سطح مدرسه و اجتماع پرداخته شد. در این جلسه درباره نگرش ملی ولی غیر نژادپرستانه و نقش آن‌ها در شایسته‌سالاری بحث شد. در جلسه پنجم تفکر انتقادی و خلاقانه از طریق فکر کردن درباره تفکر، راهبردهای حل مسئله و آموزش انواع استدلال آموزش داده شد. در جلسه ششم جایگاه اخلاق در دین، ابعاد معنویت، زندگی هدفمند و اخلاق در محیط کار آموزش داده شد. در جلسه هفتم سخت‌کوشی، راه‌های توانمند ساختن خویش و تقویت اراده، مهارت‌های کلامی و غیرکلامی، امکان افزایش هوش هیجانی آموزش داده شد. در جلسه هشتم اهمیت یادگیری مادام‌العمر، یادگیری سواد رسانه‌ای، درک رشد تکنولوژی و فواید آموزش به هم‌تایان و مشتریان آموزش داده شد. در جلسه نهم پس از جمع‌بندی مطالب آموزشی تربیت منش، جلسات پیشین مورد نقد و بررسی قرار گرفت و سعی شد اهمیت دوره کارورزی دوره تابستان برای هنرجویان تبیین گردد و در انتها پرسش‌نامه محقق ساخته برای سطح دوم ارزشیابی توسط هنرجویان گروه آزمایش تکمیل شد.

با توجه به زمان محدود اجرا، میزان اثربخشی این دوره آموزشی، در سه سطح واکنش، یادگیری و رفتار، مورد ارزیابی و سنجش قرار گرفت؛ که دو مورد اول، در حین دوره و مورد آخر، در محیط کارورزی تابستانی هنرجویان مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسش‌نامه محقق ساخته برای دو سطح واکنش (برای هنرجویان گروه آزمایش) و رفتار (برای پرسش از استادکاران دوره کارورزی تابستانی درباره هنرجویان)، شامل یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت بود. همچنین، استفاده از نتایج آزمون محقق ساخته

۳۵ سؤالی برای سطح یادگیری (۵ سؤال برای هر مؤلفه تربیت منش)، به صورت میانگین کلی درس، در نظر گرفته شد. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، استفاده از روش مقایسه فراوانی، درصد و میانگین و روش T زوجی، برای پاسخ دادن به سؤالات اول و دوم بود. برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش، جهت مقایسه دو گروه آزمایش و کنترل از آزمون T مستقل با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شد. روایی صوری و محتوایی ابزار گردآوری داده‌ها به تأیید استاد راهنما و جمعی از متخصصان برنامه درسی فنی و حرفه‌ای و تربیت اخلاقی رسید. لازم به ذکر است که میزان پایایی پرسشنامه‌ها و آزمون محقق ساخته، با استفاده از روش دو بار اجراء، به فاصله ۳۵ روز، سنجیده شد. میزان آلفای کرونباخ برای پرسشنامه سطح اول ارزشیابی (واکنش) ۰/۶۸۶، برای آزمون سطح دوم ارزشیابی (یادگیری) ۰/۹۵۱ و برای پرسشنامه سطح سوم الگوی ارزشیابی (رفتار) ۰/۹۶۳ گزارش شده است، که حاکی از سطح مطلوبی از پایایی و اعتبار آزمون‌ها می‌باشد.

یافته‌های پژوهش

جدول (۳): نظرات هنرجویان در سطح اول ارزشیابی (واکنش) در اوایل دوره آموزشی

| کاملاً مخالف | | مخالف | | بدون نظر | | موافق | | کاملاً موافق | | طیف گویه‌ها |
|--------------|---------|-------|---------|----------|---------|-------|---------|--------------|---------|--------------------------------------|
| درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | |
| ۶/۷ | ۲ | ۱۰ | ۳ | ۰ | ۰ | ۳۰ | ۹ | ۵۳/۳ | ۱۶ | تناسب دوره با نیازهای شغلی |
| ۶/۷ | ۲ | ۶/۷ | ۲ | ۰ | ۰ | ۲۳/۳ | ۷ | ۶۳/۴ | ۱۹ | مطلوبیت محتوا و منابع آموزشی |
| ۱۰ | ۳ | ۶/۷ | ۲ | ۶/۷ | ۲ | ۲۰ | ۶ | ۵۶/۷ | ۱۷ | تسلط مدرس به موضوع درس |
| ۶/۷ | ۲ | ۱۶/۷ | ۵ | ۳/۳ | ۱ | ۲۰ | ۶ | ۵۳/۳ | ۱۶ | تسلط مدرس به روش تدریس |
| ۶/۷ | ۲ | ۱۶/۷ | ۵ | ۰ | ۰ | ۱۰ | ۳ | ۶/۶ | ۲۰ | مشارکت فراگیران در مباحث کلاسی |
| ۶/۷ | ۲ | ۶/۷ | ۲ | ۰ | ۰ | ۲۳/۳ | ۷ | ۶۳/۴ | ۱۹ | استفاده مطلوب از وسایل کمک آموزشی |

| | | | | | | | | | | |
|-----|---|-----|---|-----|---|------|---|------|----|--|
| ۶/۷ | ۲ | ۳/۳ | ۱ | ۰ | ۰ | ۲۰ | ۶ | ۷۰ | ۲۱ | مطلوبیت محتوای دوره در مقایسه با کلاس‌های دیگر |
| ۶/۷ | ۲ | ۶/۷ | ۲ | | ۳ | ۲۰ | ۶ | ۵۶/۷ | ۱۷ | تأثیر دوره در افزایش انگیزش شغلی |
| ۶/۷ | ۲ | ۶/۷ | ۲ | ۰ | ۰ | ۱۶/۷ | ۵ | ۷۰ | ۲۱ | مطلوبیت ارتباط محتوای دوره با اهداف و نیازها |
| ۳/۳ | ۱ | ۶/۷ | ۲ | ۶/۷ | ۲ | ۱۰ | ۳ | ۷۳/۳ | ۲۲ | علاقه‌مندی به برگزاری مجدد دوره |

جدول ۳، واکنش هنرجویان شرکت‌کننده در دوره آموزشی تربیت منش را نسبت به دوره، در ۱۰ مؤلفه، در جلسه سوم دوره آموزشی، نشان می‌دهد

جدول (۴): نظرات هنرجویان در سطح اول ارزشیابی (واکنش) در پایان دوره آموزشی

| کاملاً مخالف | | مخالف | | بدون نظر | | موافق | | کاملاً موافق | | طیف گویه‌ها |
|--------------|---------|-------|---------|----------|---------|-------|---------|--------------|---------|---|
| درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | |
| ۶/۷ | ۲ | ۶/۷ | ۲ | ۰ | ۰ | ۲۶/۶ | ۸ | ۶۰ | ۱۸ | تناسب دوره با نیازهای شغلی |
| ۶/۷ | ۲ | ۱۰ | ۳ | ۰ | ۰ | ۲۰ | ۶ | ۶۳/۴ | ۱۹ | مطلوبیت محتوا و منابع آموزشی |
| ۳/۳ | ۱ | ۱۳/۳ | ۴ | ۳/۳ | ۱ | ۲۲/۳ | ۷ | ۵۶/۷ | ۱۷ | تسلط مدرس به موضوع درس |
| ۳/۳ | ۱ | ۱۳/۳ | ۴ | ۳/۳ | ۱ | ۲۲/۳ | ۷ | ۵۶/۷ | ۱۷ | تسلط مدرس به روش تدریس |
| ۳/۳ | ۱ | ۶/۷ | ۲ | ۰ | ۰ | ۱۶/۷ | ۵ | ۷۳/۳ | ۲۲ | مشارکت فراگیران در مباحث کلاسی |
| ۳/۳ | ۱ | ۳/۳ | ۱ | ۰ | ۰ | ۲۲/۳ | ۷ | ۷۰ | ۲۱ | استفاده مطلوب از وسایل کمک آموزشی |
| ۳/۳ | ۱ | ۳/۳ | ۱ | ۰ | ۰ | ۱۶/۷ | ۵ | ۷۶/۴ | ۲۳ | مطلوبیت محتوای دوره در مقایسه با کلاس‌های فوق برنامه دیگر |
| ۳/۳ | ۱ | ۳/۳ | ۱ | ۶/۷ | ۲ | ۲۲/۳ | ۷ | ۶۳/۴ | ۱۹ | تأثیر دوره در افزایش انگیزش شغلی |

| | | | | | | | | | | |
|-----|---|-----|---|---|---|------|---|-----|----|--|
| ۳/۳ | ۱ | ۶/۷ | ۲ | ۰ | ۰ | ۲۳/۳ | ۷ | ۶/۷ | ۲۰ | مطلوبیت ارتباط محتوای دوره با اهداف و نیازها |
| ۰ | ۰ | ۶/۷ | ۲ | ۰ | ۰ | ۲۳/۳ | ۷ | ۷۰ | ۲۱ | علاقه‌مندی به برگزاری مجدد دوره |

جدول ۴، واکنش هنرجویان شرکت‌کننده در دوره آموزشی تربیت منش را نسبت به دوره ، پس از ۹ جلسه آموزشی و فعالیت‌های آموزشی درس عملی کارگاهی که پس از هر جلسه تشکیل می شد را نشان می دهد.

جدول (۵): شاخص های آماری پرسشنامه های واکنش اوایل و انتهای دوره آموزشی

| شاخص | اوایل دوره | پایان دوره |
|--------------|------------|------------|
| تعداد نمونه | ۳۰ | ۳۰ |
| میانگین | ۱۱۵/۱۱ | ۱۳۱/۳۶ |
| میانه | ۱۱۸ | ۱۳۶/۵ |
| انحراف معیار | ۲۱/۳۱۱ | ۲۹/۱۰۲ |
| واریانس | ۴۵۴/۱۷۹ | ۸۴۶/۹۳ |

برای مقایسه میانگین نمرات و نظرات ارزشیابی هنرجویان را در اوایل دوره و پایان دوره آموزشی (دو گروه وابسته) ، از آزمون t زوجی بهره گرفته شد.

جدول (۶): مقایسه نظرات هنرجویان در سطح اول ارزشیابی (واکنش) در اوایل دوره و پایان دوره آموزشی

| آزمون t زوجی | | | | | انحراف معیار | میانگین اختلاف ها | متغیرها / سطح |
|----------------|---------|---------|------------|-----------|--------------|-------------------|---------------|
| فاصله اطمینان | | P value | درجه آزادی | آماره t | | | |
| بیشترین | کمترین | | | | | | |
| -۸/۷۸۵ | -۲۲/۷۴۸ | ۰/۰۰۰ | ۲۹ | -۴/۶۱۹ | ۱۸/۶۹۶ | -۱۶/۲۵۰۱ | واکنش |

در پاسخ به سؤال اول " آیا از دیدگاه هنرجویان ، دوره آموزشی تربیت منش، در سطح اول ارزشیابی (واکنش)، اثربخش بوده است؟ " نتایج جدول ۶ آزمون t برای دو گروه مستقل از هنرجویان

را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، با توجه به آماره آزمون t و مقدار P -Value به دست آمده، فرض برابری میانگین نظرات هنرجویان جامعه آماری اوایل و پایان دوره آموزشی در سطح خطای ۵ درصد رد می‌شود و می‌توان این‌گونه بیان نمود که با احتمال ۹۵ درصد میانگین نمرات ارزشیابی واکنش هنرجویان در میان دوره با پایان دوره متفاوت است و میانگین نمرات ارزشیابی در پایان دوره ارتقاء یافته است.

جدول (۷): نظرات هنرجویان گروه آزمایش در سطح دوم ارزشیابی (یادگیری) در ابتدا و انتهای دوره

آموزشی

| کاملاً مخالف | | مخالف | | نظری ندارم | | موافق | | کاملاً موافق | | طیف گویه‌ها |
|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|---|
| فراوانی بعد دوره | فراوانی قبل دوره | فراوانی بعد دوره | فراوانی قبل دوره | فراوانی بعد دوره | فراوانی قبل دوره | فراوانی بعد دوره | فراوانی قبل دوره | فراوانی بعد دوره | فراوانی قبل دوره | |
| ۶ | ۷ | ۱۹ | ۲۷ | ۳۶ | ۵۴ | ۶۸ | ۵۳ | ۲۱ | ۹ | خودشناسی و خویش‌بانی (گویه‌های ۱ تا ۵) |
| ۴ | ۱۰ | ۱۰ | ۲۳ | ۳۳ | ۳۴ | ۸۶ | ۷۳ | ۱۷ | ۱۰ | جامعه‌پذیری و مشارکت فعالانه (گویه‌های ۶ تا ۱۰) |
| ۵ | ۸ | ۲۶ | ۲۸ | ۱۶ | ۵۱ | ۷۴ | ۴۸ | ۲۹ | ۱۵ | تفکر انتقادی و خلاقانه (گویه‌های ۱۱ تا ۱۵) |
| ۲ | ۷ | ۱۴ | ۱۹ | ۲ | ۱۴ | ۱۰۱ | ۹۲ | ۳۱ | ۱۸ | معنویت و زندگی هدفمند (گویه‌های ۱۶ تا ۲۰) |
| ۴ | ۶ | ۲۵ | ۲۶ | ۳۰ | ۳۵ | ۵۶ | ۶۰ | ۳۵ | ۲۳ | سخت‌کوشی و خودتوانمندسازی (گویه‌های ۲۱ تا ۲۵) |
| ۴ | ۱۱ | ۱۴ | ۲۷ | ۶ | ۱۷ | ۹۶ | ۸۳ | ۳۰ | ۱۲ | مسئولیت‌پذیری و احترام به دیگران (گویه‌های ۲۶ تا ۳۰) |
| ۹ | ۱۵ | ۱۰ | ۲۲ | ۲۸ | ۶۳ | ۴۷ | ۳۹ | ۴۶ | ۱۱ | یادگیری مادام‌العمر و آموزش به دیگران (گویه‌های ۳۱ تا ۳۵) |

در توضیح جدول فوق لازم به توضیح است عدد ۹ در اولین سطر نشان می دهد که از ۳۰ پرسش نامه تکمیل شده در گروه آزمایش ، گویه های یک تا پنج که مربوط به مؤلفه خودشناسی و خویشتن بانی بوده اند به تعداد ۹ بار گزینه (خیلی موافقم) علامت خورده است. با محاسبه میانگین های مؤلفه ها ، مؤلفه احترام و مسولیت پذیری با رشد ۰/۵، بیشترین و مؤلفه سخت کوشی و توانمند سازی خویش با رشد ۰/۱۷، کمترین میزان رشد را پس از دوره آموزشی نشان می دهند.

جدول (۸): مقایسه نمرات هنرجویان در پرسش نامه تربیت منش، پیش و پس از برگزاری دوره

| آزمون t زوجی | | | | انحراف معیار | میانگین اختلاف ها | متغیرها / سطح | |
|---------------|---------|---------|------------|--------------|-------------------|---------------|---------|
| فاصله اطمینان | | P value | درجه آزادی | | | | |
| بیشترین | کمترین | | | | آماره t | | |
| -۶/۸۴۳ | -۲۰/۶۹۰ | ۰/۰۰۰ | ۱۴۹ | -۴/۰۶۷ | ۱۸/۵۴۱ | -۱۳/۷۶۶ | یادگیری |

در جدول ۸، میانگین نمرات مؤلفه های تربیت منش هنرجویان حاصل از پرسش نامه ۳۵ سؤالی ، در پیش و پس از برگزاری دوره، به منظور مقایسه نتایج، آزمون شده اند.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش " آیا اجرای دوره آموزشی تربیت منش، در سطح دوم ارزشیابی (یادگیری)، اثربخش بوده است؟"

همانطور که ملاحظه می شود، با توجه به آماره آزمون t و مقدار P-Value به دست آمده، فرض برابری میانگین نظرات هنرجویان جامعه آماری قبل و بعد دوره آموزشی در سطح خطای ۵ درصد رد می شود و می توان اینگونه بیان نمود که با احتمال ۹۵ درصد میانگین نمرات ارزشیابی سطح یادگیری هنرجویان در قبل و بعد دوره آموزشی متفاوت است و نمرات ارزشیابی یادگیری در پایان دوره ارتقاء یافته است.

جدول (۹): نظرات استادکاران در سطح سوم ارزشیابی (رفتار) برای هنرجویان گروه آزمایش

| خیلی زیاد | | زیاد | | متوسط | | کم | | خیلی کم | | طیف گویه ها |
|-----------|---------|------|---------|-------|---------|------|---------|---------|---------|----------------------------------|
| درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | |
| ۴۳,۳ | ۱۳ | ۲۳,۳ | ۷ | ۱۶,۷ | ۵ | ۱۰,۰ | ۳ | ۶,۷ | ۲ | اعتماد به نفس (خودشناسی) |
| ۴۳,۳ | ۱۳ | ۲۶,۷ | ۸ | ۱۳,۳ | ۴ | ۱۰,۰ | ۳ | ۶,۷ | ۲ | مسئولیت پذیری و احترام به دیگران |
| ۳۶,۷ | ۱۱ | ۳۰,۰ | ۹ | ۲۰,۰ | ۶ | ۱۰,۰ | ۳ | ۳,۳ | ۱ | ارتباطات با مراجعین و مشارکت |

| | | | | | | | | | | |
|-----|---|------|---|------|---|------|----|------|----|---|
| ۳,۳ | ۱ | ۱۰,۰ | ۳ | ۱۶,۷ | ۵ | ۲۶,۷ | ۸ | ۴۳,۳ | ۱۳ | تشخیص بهتر نیازهای ارباب- رجوع توسط کارآموز |
| ۶,۷ | ۲ | ۶,۷ | ۲ | ۲۰,۰ | ۶ | ۳۰,۰ | ۹ | ۳۶,۷ | ۱۱ | استفاده از فناوری‌های جدید |
| ۳,۳ | ۱ | ۶,۷ | ۲ | ۲۰,۰ | ۶ | ۲۰,۰ | ۶ | ۵۰,۰ | ۱۵ | تشخیص بهتر مشکلات شغلی توسط کارآموز (خلاقیت) |
| ۳,۳ | ۱ | ۱۰,۰ | ۳ | ۶,۷ | ۲ | ۲۶,۷ | ۸ | ۵۳,۳ | ۱۶ | افزایش توانایی تصمیم‌گیری صحیح در کارآموز |
| ۶,۷ | ۲ | ۳,۳ | ۱ | ۱۰,۰ | ۳ | ۲۶,۷ | ۸ | ۵۳,۳ | ۱۶ | سخت‌کوشی و حضور به‌موقع در محل کار |
| ۳,۳ | ۱ | ۶,۷ | ۲ | ۱۳,۳ | ۴ | ۳۳,۳ | ۱۰ | ۴۳,۳ | ۱۳ | افزایش دانش شغلی و علاقه‌مندی به یادگیری |
| ۶,۷ | ۲ | ۰,۰ | ۰ | ۶,۷ | ۲ | ۳۰,۰ | ۹ | ۵۶,۷ | ۱۷ | صداقت، درستکاری و رعایت شئون اخلاقی |

در جدول ۹، نظرات استادکاران در سطح سوم ارزشیابی (رفتار) برای هنرجویان شرکت‌کننده در دوره آموزشی تربیت منش، در ۱۰ مؤلفه، ذکر شده است. قبل از تکمیل پرسش‌نامه به استادکاران اطمینان داده شد که از داده‌های حاصل از این پرسش‌نامه برای تحقیق علمی استفاده خواهد شد و تاثیری در نمره کارآموزی هنرجویان ندارد.

جدول (۱۰): نظرات استادکاران در سطح سوم ارزشیابی (رفتار) برای هنرجویان گروه کنترل

| خیلی کم | | کم | | متوسط | | زیاد | | خیلی زیاد | | طیف گویه‌ها |
|---------|---------|------|---------|-------|---------|------|---------|-----------|---------|--|
| درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | |
| ۱۰,۰ | ۳ | ۱۰,۰ | ۳ | ۶,۷ | ۲ | ۴۰,۰ | ۱۲ | ۳۳,۳ | ۱۰ | اعتماد به نفس (خودشناسی) |
| ۱۳,۳ | ۴ | ۱۰,۰ | ۳ | ۳,۳ | ۱ | ۳۳,۳ | ۱۰ | ۴۰,۰ | ۱۲ | مسئولیت‌پذیری و احترام به دیگران |
| ۱۶,۷ | ۵ | ۶,۷ | ۲ | ۶,۷ | ۲ | ۲۰,۰ | ۶ | ۵۰,۰ | ۱۵ | ارتباطات با مراجعین و مشارکت |
| ۱۳,۳ | ۴ | ۱۶,۷ | ۵ | ۶,۷ | ۲ | ۲۳,۳ | ۷ | ۴۰,۰ | ۱۲ | تشخیص بهتر نیازهای ارباب رجوع توسط کارآموز |
| ۱۳,۳ | ۴ | ۱۶,۷ | ۵ | ۱۶,۷ | ۵ | ۲۰,۰ | ۶ | ۳۳,۳ | ۱۰ | استفاده از فناوری‌های جدید |

| | | | | | | | | | | |
|------|---|------|---|------|---|------|----|------|----|--|
| ۶,۷ | ۲ | ۶,۷ | ۲ | ۲۰,۰ | ۶ | ۳۰,۰ | ۹ | ۳۶,۷ | ۱۱ | تشخیص بهتر مشکلات شغلی توسط کارآموز (خلاقیت) |
| ۱۰,۰ | ۳ | ۱۰,۰ | ۳ | ۳۰,۰ | ۹ | ۲۶,۷ | ۸ | ۲۳,۳ | ۷ | افزایش توانایی تصمیم‌گیری صحیح در کارآموز |
| ۱۳,۳ | ۴ | ۱۳,۳ | ۴ | ۲۳,۳ | ۷ | ۳۶,۷ | ۱۱ | ۱۳,۳ | ۴ | سخت‌کوشی و حضور به‌موقع در محل کار |
| ۱۳,۳ | ۴ | ۱۳,۳ | ۴ | ۲۳,۳ | ۷ | ۲۶,۷ | ۸ | ۲۳,۳ | ۷ | افزایش دانش شغلی و علاقه‌مندی به یادگیری |
| ۶,۷ | ۲ | ۶,۷ | ۲ | ۳۰,۰ | ۹ | ۲۳,۳ | ۷ | ۳۳,۳ | ۱۰ | صدقت، درستکاری و رعایت شئونات اخلاقی |

در جدول ۱۰، نظرات استادکاران در سطح سوم ارزشیابی (رفتار) برای هنرجویان گروه کنترل که متشکل از ۱۵ هنرجوی رشته تأسیسات و ۱۵ هنرجوی الکتروتکنیک که به مدت دو ماه در محیط کار خارج از هنرستان به کارورزی مشغول بودند. قبل از تکمیل پرسش‌نامه به استادکاران اطمینان داده شد که از داده‌های حاصل از این پرسش‌نامه برای تحقیق علمی استفاده خواهد شد و تاثیری در نمره کارورزی هنرجویان ندارد.

جدول (۱۱): شاخص‌های آماری پرسشنامه‌ها در سطح سوم ارزشیابی (رفتار) در دو گروه آزمایش و

کنترل

| شاخص | گروه کنترل | گروه آزمایش |
|--------------|------------|-------------|
| تعداد نمونه | ۳۰ | ۳۰ |
| میانگین | ۱۰۷/۹۳ | ۱۲۰/۷۰ |
| میانه | ۱۰۹/۵ | ۱۲۳ |
| انحراف معیار | ۹/۹۸۹ | ۲۴/۷۲۰ |
| واریانس | ۹۹/۷۸۹ | ۶۱۱/۱۱ |

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش " آیا دوره آموزشی تربیت منش هنرجویان، در سطح سوم ارزشیابی (رفتار)، اثربخش بوده است؟ " با بررسی میانگین نمرات و نظرات رفتار هنرجویان دو گروه کنترل و آزمایش (دو گروه مستقل) که از طریق پرسش از استادکاران کارورزی گردآوری شده بود از آزمون t مستقل استفاده شد. برای استفاده صحیح از این آزمون نیاز به اطلاع در مورد برابری و یا نابرابری واریانس‌های دو گروه می‌باشد. لذا در ابتدا با استفاده از آزمون لوین برابری واریانس‌های دو گروه موردبررسی قرار گرفت. همانطور که ملاحظه می‌گردد با توجه مقدار P-Value به‌دست‌آمده از آزمون لوین، فرض برابری واریانس‌ها رد می‌شود و می‌توان این‌گونه بیان نمود که واریانس دو گروه

کنترل و آزمایش با یکدیگر برابر نیست. از این رو به سطر دوم جدول ۱۲ توجه می‌نماییم که با فرض عدم برابری واریانس‌ها تنظیم شده است.

جدول (۱۲): مقایسه نظرات استادکاران کارورزی در سطح سوم ارزشیابی (رفتار) در گروه کنترل و آزمایش

| فاصله اطمینان ۹۵ درصدی | | برابری میانگین‌ها (آزمون T) | | | | | آزمون برابری واریانس‌های Levene | | |
|------------------------|------------|-----------------------------|-------------------|---------|------------|---------|---------------------------------|---------|---------------------------|
| کران بالا | کران پایین | اختلاف خطای معیار | اختلاف میانگین‌ها | P-Value | درجه آزادی | آماره t | P-Value | آماره F | |
| -۳/۵۳۳ | -۲۲/۹۹۹ | ۴/۸۶۲ | -۱۲/۷۷ | ۰/۰۰۸ | ۵۸ | -۲/۷۲۸ | ۰/۰۰۳ | ۹/۶۰۷ | - فرض برابری واریانس‌ها |
| -۳/۴۲۳ | -۲۳/۱۰۹ | ۴/۸۶۲ | -۱۲/۷۷ | ۰/۰۱۰ | | -۲/۷۲۸ | | | - فرض نابرابری واریانس‌ها |

نتایج حاصل از بررسی مقادیر سطر دوم نشان می‌دهد که با توجه به آماره آزمون t و مقدار P-Value به دست آمده، فرض برابری میانگین نظرات استادکاران کارورزی نسبت به دو گروه کنترل و آزمایش در سطح خطای ۵ درصد رد می‌شود و می‌توان این‌گونه بیان نمود که با احتمال ۹۵ درصد میانگین نمرات ارزشیابی سطح رفتار هنرجویان در گروه کنترل و آزمایش باهم متفاوت است و نمرات ارزشیابی رفتار گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

طبق یافته‌های پژوهش، در بررسی اثربخشی دوره آموزشی تربیت منش در سطح واکنش، مؤلفه « مطلوبیت محتوای دوره در مقایسه با کلاس‌های فوق برنامه دیگر» بیشترین و مؤلفه « تسلط مدرس به موضوع درس» کمترین اثربخشی را در برگزاری دوره داشته‌اند. دلیل این که هنرجویان شرکت‌کننده، محتوای دوره را در مقایسه با کلاس‌های فوق برنامه دیگر هنرستان در بالاترین حد ارزیابی کرده‌اند را می‌توان جدید بودن محتوای آموزش، تکیه بر اصول اخلاقی و نگاه به زندگی آینده آنان دانست. در عین حال دلیل این که هنرجویان، تسلط مدرس به موضوع درس را در کمترین حد اثربخشی ارزیابی نموده‌اند را می‌توان نداشتن مهارت هنرآموز در آموزش مشارکتی، کم توجهی به شایستگی‌های غیر فنی مستتر در محتوای آموزشی دوره و استفاده زیاد از روش سخنرانی دانست. به‌طور کلی با توجه به این که میانگین نمرات ارزشیابی واکنش هنرجویان در پایان دوره ارتقاء یافته،

می‌توان نتیجه گرفت که هنرجویان از برگزاری کلاس‌های عملی با رویکرد تربیت منش و توجه به تربیت اخلاقی استقبال می‌کنند.

یافته‌های حاصل از بررسی دیدگاه‌های هنرجویان شرکت‌کننده در پژوهش درباره اثربخشی دوره آموزشی در بعد یادگیری نشان داد که رشد معنی‌داری در سطوح دانش، نگرش و مهارت هنرآموزان اتفاق افتاده است. یافته‌ها، بیشترین رشد را برای مؤلفه احترام و مسئولیت‌پذیری نشان می‌دهند. یکی از دلایل این رشد را می‌توان محتوای فیلم‌های نمایش داده‌شده در جلسه آموزش مسئولیت‌پذیری و تأکید بیشتر مجریان دوره بر این مؤلفه ذکر نمود. برای ارزیابی تغییر در سطح رفتار هنرجویان شرکت‌کننده در دوره آموزشی تربیت منش در مقایسه با گروه کنترل، محقق از نظرت استادکاران آن‌ها که از صاحبان مشاغل خارج از نظام تعلیم و تربیت رسمی می‌باشند، بهره گرفت. به این دلیل که در پژوهش‌های انجام‌شده در برنامه درسی فنی و حرفه‌ای یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌ها برای انطباق برنامه درسی با نیاز بازار کار، تناسب محتوای آموزشی برنامه درسی فنی و حرفه‌ای از دیدگاه کارفرمایان بوده است. مقایسه میانگین نمرات ارزشیابی سطح رفتار هنرجویان در گروه کنترل و آزمایش نشان داد که از نظر کارفرمایانی که به مدت دو ماه اعمال، کردار و گفتار هنرجویان را در محیط کار تحت نظر داشتند، شرکت در دوره آموزشی تربیت منش باعث بهبود قابل‌ملاحظه در مسئولیت‌پذیری، اعتمادبه‌نفس، صداقت، درستکاری، سخت‌کوشی و حضور به‌موقع در محل کار، افزایش دانش شغلی و علاقه‌مندی به یادگیری هنرجویان گردیده است.

برپایه آن چه در یافته‌های پژوهش آمد، ضروری است با توجه به رشد و توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در دوره متوسطه نظام آموزش و پرورش ایران، به‌طور جدی ضرورت و راهکارهای عملی تربیت اخلاقی هنرجویان فنی و حرفه‌ای با تأکید بر تربیت منش موردبررسی قرار گیرد. با آنکه یادگیری دانش و حرفه در یک زمینه خاص و کسب شایستگی‌های فنی جزو وظایف عمده هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای محسوب می‌شود، کسب شایستگی‌های غیر فنی و در رأس آن‌ها منش اخلاقی و اخلاق حرفه‌ای باعث انتقال و ترویج ارزش‌های انسانی، دینی و اخلاقی در محیط کار و زندگی هنرجویان می‌گردد. در این راستا نظام تعلیم و تربیت رسمی می‌تواند با تربیت اخلاقی مبتنی بر اصول تربیت منش، ویژگی‌هایی چون مهارت تفکر انتقادی، توانایی مبارزه با بی‌عدالتی، مسئولیت‌پذیری، توانایی درک متقابل، همکاری و مشارکت، احترام به سنن و فرهنگ‌ها، آگاهی از حق خویش و غیره را در هنرجویان نهادینه کند و بدین‌سان در راه رسیدن به اهداف، توفیق بیشتری داشته باشد.

از نتایج انجام این تحقیق می‌توان حداقل دو بعد مرتبط به هم را موردتوجه قرار داد. بعد اول، اهمیت و سودمندی تربیت منش در حوزه زندگی آینده دانش‌آموختگان و بعد دوم، ارتباط تنگاتنگی است که از طریق این نوع تربیت اخلاقی با دنیای کار به وجود می‌آید. اگر کسب مهارت‌ها، فضایل اخلاقی و شایستگی‌های غیر فنی را یکی از اهداف مهم نظام تعلیم و تربیت رسمی قلمداد کنیم،

برنامه درسی تربیت منش هنرجویان فنی و حرفه‌ای با توجه به ویژگی‌های خاصی که دارد می‌تواند تا حد زیادی در نیل به این هدف کارگشا باشد. ویژگی‌هایی از قبیل قراردادن دانش، نگرش و بینش مناسب و مرتبط با ایفای نقش و وظایف حرفه‌ای در اختیار هنرجویان؛ تأکید بر یادگیری مادام‌العمر و ارتقای مهارت‌های ارتباطی فراگیران؛ داشتن فرصت کافی برای کسب تجربه و رسیدن به توانمندی لازم در ایفای نقش در زندگی و محیط کار (Li and Kong, 2015). نتایج حاصل از اجرای این الگو و تأثیر آن بر رشد منش‌های اخلاقی هنرجویان با پژوهش‌های Brockmann and et al (2008)، MacNeil and et al (2009)، Sammy, Hoi (2014) و Dodds (2016) همسو است.

از مهم‌ترین محدودیت‌هایی که پژوهش موردنظر با آن مواجه بود می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

۱. در ارزیابی سطح رفتار از ابزار پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد که پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، از سیاهه رفتاری و شواهد میدانی برای سنجش و مقایسه رفتار استفاده گردد.
۲. کارل پوپر فیلسوف علم معتقد است که آزمایش، یک منبع فصل الخطاب برای کسب دانش نیست و هیچ آزمایشی یک رابطه علت و معلولی غیرقابل خدشه را نشان نمی‌دهد. بنابراین تکرار تحقیق مذکور با انتخاب گروه‌های آزمایش و کنترل از هنرستان‌های متفاوت و کاربرد تحلیل کواریانس برای خنثی نمودن تأثیر متغیرهای مزاحم پیشنهاد می‌گردد.
۳. پس از پایان دوره آموزشی، از مصاحبه با تعدادی از هنرجویان هر دو گروه مشخص شد که احتمال انتشار محتوا و فعالیت‌های آموزشی در گروه کنترل زیاد بوده است؛ لذا در تعمیم نتایج، باید احتیاط لازم را رعایت نمود.

References:

- Armand, M. (2008) Designing of the Optimal Model of Moral Education in the Secondary School Based on the Review of the Character Education. P.h.d dissertation of Tarbiat Modarres University [In Persian].
- Benari, A.H. (2000). "Ethical education and the need to look back to it". *Applied Problems of Education*, 2, 165-192. [In Persian].
- Bucur, M. (2015). "A Study on Business Communication on Corporate Social Responsibility in Romania". *Procardia Technology*, 19, 996-1003.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). "Knowledge, skills, competence: European Divergences in vocational education and training (VET) the English, German and Dutch cases". *Oxford review of education*, 34(5), 547-567.

- Cioca, M., Cioca, L., & Duta, L. (2011). "Web technologies and multi-criterion analysis used in enterprise integration". *Studies in Informatics and Control*, 20 (2), 129-134.
- Carr, D. (1983). "Three Approaches to Moral Education". *Educational Philosophy and Theory*, 15, 39-51.
- Carr, D. (1999). Virtue, Akrasia and Moral Weakness. In: D. Carr and J. Steutel (Eds.). *Virtue Ethics and Moral Education*. London and New York: Routledge.
- Davidson, M., Lickona, T., & Khmelkov, V. (2008) "Smart & Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education". Edited by Larry P. In *Handbook of Moral and Character Education*, 370-390.
- Dodds, Diane M. (2016). "The Effects of Character Education on Social-Emotional Behavior". Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website.
- Erdekani, Reza. (2012). Ethics in the modern age. Tehran: Speech. [In Persian].
- Fathi, Vajargah, K. (2006). Evaluation of Curriculum in Training and Development. Ayyjz Publishing House. [In Persian].
- Farid, A., Saadipoor, E., Karimi, Y., & Falsafi Najad, M. (2010). "Effectiveness of Direct, Cognitive Moral Education, Value Clarification and Combinational Methods on the Moral Judgment". *Journal of Modern Psychological Researches*, 5(19), 91-111. [In Persian].
- Haqiqat, S. (2008). A review of the analysis of four approaches to contemporary moral education (parenting, values, cognitive-developmental, and Islam) and the provision of a sample model for moral education in elementary school. Doctoral dissertation, Shiraz University. [In Persian]
- Hassani, M. (2015). "Ethical Education Experiences for Officials and Public Officials in Primary". *Educational Innovations*, 14 (56), 7-37. [In Persian].
- Kirkpatrick, D.L., & Kirkpatrick, J.D. (2007). Impalement the four levels a practical guide for effective evaluation of training programs. Barrett-Koehler and the BK logo are registered trademarks of Barrett-Koehler Publishers. Inc.
- Khorasani, A., & Rashtiani, B. (2012). A Comprehensive Approach to Educational Effectiveness; A Step by Step Guide to Capital Return Model. Tehran Industrial Research and Training Center. [In Persian].
- Lickona, T. (1993). "The return of character education". *Education all leadership*, 3, 6-11.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Book.
- Li, X., & Kong, M. (2015). The effect of employee's political skill on organizational citizenship behavior: Based on new generation employees. *Nankai Business Review International*, 6(4), 350 – 363.
- Mac, Neil. , A.J., Prater, D.L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(1), 73-84.
- Moica, S., & Radulescu, E. (2014). "Statistical Controls have a Significant Influence on Non Quality Costs. Cases Study in a Company Those Manufacturing Aluminum Castings Components". *Procardia Technology*, 12, 489-493.

- Moldovan, L. (2015). "Sustainability Assessment Framework for VET Organizations". *Sustainability*, 7 (6), 7156-7174.
- Moldovan, L. (2016). "Training Outcome Evaluation Model". *Procardia Technology*, 22: 1184 – 1190.
- Perri, D.F., Callanan, G.A., Rotenberry, P.F., & Oehlers, P.F. (2009). "Education and Training in Ethical Decision making". *Copmaring Context and Orientation*, 51 (1), 70-83.
- Pilcher, C.F. (2003). A Study of the Implementation of Character Education, Learning Environment and School Performance Scores in selected Parishes in Louisiana. Louisiana: Louisiana Tech University.
- Praslova, L. (2010). "Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in higher education". *Educ Assess Eval Account*, 22 (3), 215-225.
- Rahnemae, A. (2004). Income on the basis of values. Qom: Imam Khomeini Institute of Education and Research. [In Persian].
- Rezaei, M. (2012). "The Effect of the Method of Teaching Religious Values on the Education of Chastity Personality in Students Based on the Viewpoint of the Editor-in-Chief Thomas Lickona". *Research on Islamic Education Issues*, 20 (16), 117-135. [In Persian].
- Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, K. (1993). "Mining the Values of curriculum". *Educational Leadership*, 51 (3), 16-18.
- Sammy, K., & Hoi, Y. (2014). "Cultural literacy and student engagement: The case of technical and vocational education and training (TVET) in Hong Kong". *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 1-26.
- Sanchez, T. (1998). "Heroes, Values and Transcending Time: Using Trade Books to Teach Values". *Social studies and the young Learner*, 13, 3-18.
- Sarkar Arani, M. (2015). In search of morality and spirituality. In Mohammad Hassani (ed.), *New Approaches to Ethical Education* (pp. 415-424). Tehran: school. [In Persian].
- Sultana, M. (2014). "Ethics in Teaching Profession". *Journal of Advanced Research*, 3 (1), 44-50.
- Semetsky, I. (2009). "Transforming Ourselves/Transforming Curriculum.. Spiritual Education and Tarot Symbolism, *International Journal of Children's Spirituality*, (2) 1, 23-34.
- Vejdani, F., Imanie, M., & Saadeghzaadeh, A. (2012). "Critical review of the three common approaches to ethical education based on the view of Allamah Tabataba'i". *Educational Sciences from the Viewpoint of Islam*, 2, 43-66. [In Persian].